Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9470454
Centre d'intérêt: 841

Groupe des responsables en mathématique au secondaire.

Faire avancer l'école : l'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions : mémoire présenté par le G.R.M.S. (Groupe des responsables en mathématique au secondaire) à l'intention de Madame Lucienne Robillard, Ministre de l'éducation, décembre 1993. -- [Québec (Province)] : G.R.M.S., [1993].
12 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes bibliogr. au bas des p.

Descripteur(s): Mathématiques * Réforme scolaire * Politique gouvernementale * Mémoire * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Après avoir fait part de ses réflexions sur l'esprit du document ministériel, le mémoire présente la position du Groupe sur la place de la mathématique, fait état de ses attentes et craintes concernant l'organisation scolaire du secondaire pour finalement se pencher sur la gestion pédagogique et ses implications.

Type de document:

MFN: 2001

94-70454

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
COLLÈGE HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

FAIRE AVANCER L'ÉCOLE

L'enseignement primaire et secondaire québécois: orientations, propositions, questions

MÉMOIRE
présenté par le
G.R.M.S.
(Groupe des responsables en mathématique au secondaire)

à l'intention de Madame Lucienne Robillard
Ministre de l'Éducation

Décembre 1993

Madame la ministre,

Nous du G.R.M.S., groupe des responsables de la mathématique au secondaire, croyons opportun de participer à cette vaste consultation sur les orientations, les propositions et les questions du document «Faire avancer l'école».

Toujours soucieux du mieux-être des mathématiques et de ceux et celles qui les vivent, nous vous acheminons, Madame, le fruit de nos réflexions, voire même de nos suggestions. L'ensemble de nos préoccupations, quoique centrées sur l'esprit général de ce document, porte, il va sans dire, davantage sur les points traitant de la mathématique, s'inscrit dans la voie de la collaboration et se veut positif et constructif.

Le sujet est présenté en quatre parties bien distinctes, soit, d'abord, nos réflexions sur les considérations d'ordre général, puis, en deuxième lieu, notre position sur la place des mathématiques. En troisième lieu, nous vous ferons part de nos attentes et de nos craintes concernant l'organisation scolaire du secondaire et, en conclusion, nous nous pencherons sur la gestion pédagogique et ses implications.

Louise-Andrée Poitras
Présidente

Nos réflexions sur l'esprit de ce document.

Nous partageons avec vous, Madame, les grandes orientations annoncées dans la direction prise par ce document. Les quatre principes énoncés au tout début s'inscrivent sans aucun doute dans la voie de la réussite. Et vous précisez, Madame, que ce qui est visé ce n'est pas seulement la réussite, mais aussi une **réussite de qualité**. **«Le diplôme doit être honorable**, dites-vous, **et dans tous les sens du terme... Il doit être reconnu et respecté par les employeurs éventuels ou par les autorités des collèges»**[1], ou même des écoles secondaires de formation professionnelle, nous permettons-nous d'ajouter !

Actuellement, on dit, d'une part, que plus de 5000 élèves ont encore été acceptés dans les collèges sans diplôme d'études secondaires (D.E.S.) et, d'autre part, que des élèves ayant réussi leur D.E.S. se voient refuser l'entrée aux écoles secondaires de formation professionnelle parce qu'ils ne remplissent pas les conditions d'admission à un D.E.P. Voilà qui mérite votre attention ! Que vous désiriez remédier à la situation et redonner au diplôme d'études secondaires ses lettres de noblesse nous réjouit grandement.

Nous endossons donc fortement vos propos, Madame, et c'est en maintenant le cap sur cette réussite de qualité, jamais à rabais, que nous analyserons la portée des intentions de ce document.

Nous avons également apprécié le contenu de la proposition 1, où vous dites que

> ***«L'école primaire et l'école secondaire doivent favoriser l'acquisition par les élèves de compétences générales élevées incluant, d'abord et avant tout, la maîtrise des langages de base: langue maternelle, langue seconde et mathématiques, ainsi qu'une vaste culture»***[2].

Que la mathématique soit reconnue comme un langage de base nous rassure et justifie également l'importance accordée au volet "communication", dans nos programmes actuellement en révision et en réaménagement. Nous sommes donc dans la bonne voie et l'action entreprise est sûrement à poursuivre. D'ailleurs, nous traiterons plus longuement de cette proposition et de ses implications dans la deuxième partie de notre écrit.

1 Document "Faire avancer l'école", novembre 1993, p. 7
2 Document "Faire avancer l'école", novembre 1993, p. 7

Cependant, l'objectif fixé, soit **«conduire à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires 80 pour cent des jeunes de moins de 20 ans»**[3], nous apparaît plutôt comme une conséquence des gestes à poser que comme un objectif à atteindre. Nous préférerions fixer comme objectif à atteindre: **«L'école, milieu de vie et de réalisation»**.

En effet, au niveau des problèmes de fond relevés en page 10 du document, celui qui nous apparaît primordial est "La capacité de l'école de susciter l'intérêt des jeunes", et la description que vous faites de la situation est des plus réalistes. Une école qui devient un milieu intéressant et motivant pour les jeunes n'est-elle pas celle où tous les autres problèmes énoncés trouvent solution ? L'acquisition des connaissances de base s'y fait sans trop de heurts, l'organisation pédagogique sait diversifier ses services, la gestion pédagogique s'adapte aux réalités nouvelles et les défis proposés invitent tous et chacun au dépassement.

C'est pourquoi nous croyons très fortement que, conséquemment aux gestes posés en ce sens, l'école qui parviendra à susciter l'intérêt des jeunes en devenant un milieu de vie et de réalisation atteindra un taux de diplomation élevé.

Les propos, les commentaires, les questions, voire même les suggestions contenus dans ce mémoire s'inscrivent donc dans cette visée de faire de l'école un milieu intéressant et motivant pour les jeunes et les moins jeunes qui y oeuvrent.

Position du G.R.M.S. sur la place de la mathématique

Préambule

Tel que mentionné dans nos réflexions sur l'esprit général du document, **«Faire avancer l'école»**, nous nous attarderons maintenant sur l'une des directions que doit prendre l'école québécoise:

> ***«L'école primaire et l'école secondaire doivent favoriser l'acquisition par les élèves de compétences générales élevées incluant d'abord et avant tout, la maîtrise des langages de base: langue maternelle, langue seconde et mathématiques, ainsi qu'une vaste culture.»***[4]

3 Document "Faire avancer l'école", novembre 1993, p. 7
4 Document "Faire avancer l'école", novembre 1993, p. 7

Il est étonnant que, dans la section 3, on ne retrouve pas de proposition sur la mathématique pourtant considérée comme un langage de base. On se demande si nous n'avons pas été oubliés. Nous, du G.R.M.S., avons jugé opportun de suggérer l'ajout d'une proposition concernant la mathématique dans cette section intitulée **«des pas à faire»**. Voici le contenu de cette proposition.

Proposition: **Renforcer l'enseignement et l'apprentissage de la mathématique comme langue de communication.**

La situation présente

L'école arrive mal à faire acquérir aux jeunes les apprentissages de base comme la mathématique. Peut-être verse-t-on dans l'accessoire au détriment des connaissances de base ? Les collèges, les universités et les employeurs notent souvent que les élèves qu'ils reçoivent n'ont pas nécessairement maîtrisé ces habiletés ou ces compétences de base.

La mathématique, dont la connaissance est jugée essentielle d'une part, est, d'autre part, souvent décriée comme étant la pierre d'achoppement à la réussite scolaire de plusieurs élèves. Voilà le dilemme dans lequel nous nous retrouvons.

Ce qui est visé

1. **Équilibre des programmes**

   Dans l'enseignement de la mathématique, on doit poursuivre le réaménagement des programmes déjà amorcé. Ces réaménagements assureront un meilleur équilibre des programmes actuels.

2. **Approche pédagogique nouvelle**

   Il convient de tenir compte des orientations générales des programmes réaménagés, soit de favoriser la participation active de l'élève à son apprentissage et d'intégrer le processus de résolution de problèmes à toutes les étapes de l'apprentissage.

Ces deux grands principes pédagogiques doivent guider les enseignantes et les enseignants dans leur approche auprès des jeunes. La réalisation d'activités de manipulation, d'exploration, de simulation et de construction, le style d'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant (questionner plutôt que répondre), l'intégration de la résolution de problème au processus d'apprentissage, voilà autant de façons d'atteindre les objectifs globaux qui sont d'établir des liens, de communiquer, de gérer une situation problème et de raisonner.

3. Évaluation à la fin du premier cycle du secondaire

Dans son rapport **«Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire»**, le Conseil Supérieur de l'Éducation écrit:

> ***Il conviendrait aussi d'instituer, à la fin de la troisième année, un moment plus net d'évaluation. Sans aller jusqu'à instaurer quelque nouveau certificat ou diplôme intermédiaire, on pourrait accorder une attention et un poids particulier au bulletin de troisième année et aux évaluations qu'il atteste.***[5]

Et vous affirmez:

> ***«Il est important, pour tous les élèves qui arrivent au terme de ce premier cycle de 3 ans, qu'une évaluation rigoureuse soit faite de leur formation de base. Avant que les jeunes passent au second cycle, c'est l'occasion de faire le point avec eux, afin de les éclairer sur leur cheminement et, éventuellement, d'ajuster le tir si leur degré de maîtrise laisse à désirer, notamment la maîtrise de la langue maternelle, de la langue seconde et des mathématiques.»***[6]

Nous constatons que vos propos, Madame, font suite à ceux du Conseil Supérieur de l'Éducation, tout en les précisant. Nous sommes d'accord avec la position du CSE qui ne veut pas instaurer un diplôme à la fin du premier cycle. Nous partageons également votre avis, Madame, sur l'évaluation rigoureuse de la formation de base (langue maternelle, langue seconde et **mathématique**) à la fin du premier cycle du secondaire.

5 **C.S.E., Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire, 1988, p. 18**
6 **Document, "Faire avancer l'école", novembre 1993, p. 22**

4. Solution au décrochage

La mathématique est souvent pointée du doigt comme étant une cause du décrochage scolaire. Nous croyons qu'un renforcement de l'enseignement de cette matière contribuerait à diminuer le décrochage scolaire et permettrait à l'élève d'augmenter ses chances de réussite en mathématique, matière considérée comme préalable dans beaucoup de programmes au collégial.

Action

A 1 : Faire passer une épreuve ministérielle de mathématique à la fin de la troisième année du secondaire

Nous proposons que le Ministère se charge d'une évaluation en mathématique à la fin de la troisième année du secondaire. Cette épreuve permettrait de mieux s'ajuster aux nouvelles orientations du programme tout en dotant les commissions scolaires d'un outil d'évaluation important pour le classement des élèves avant qu'ils entreprennent le deuxième cycle du secondaire.

Redonner le pouvoir à la base nous apparaît important; toutefois nous sommes d'avis que le Ministère doit continuer d'assumer un leadership dans le dossier évaluation. S'il apparaît important de définir un profil de sortie, il est tout aussi essentiel d'en mesurer le degré de performance et ce, pour toutes les fins de cycle: la sixième année primaire, la troisième secondaire et la cinquième secondaire. (référence au document «**Demande d'épreuves uniques**» déposé en juin dernier lors de la session de juin du G.R.M.S. par Jacques Jacob)

A 2 : Faire passer de 100 à 150 heures le temps consacré à la mathématique en troisième secondaire (316 au lieu de 314)

Le peu de périodes alloué à ce programme amène un manque de suivi, ce qui provoque un désintéressement chez les élèves de ce niveau. Et ce désintéressement se manifeste très souvent par une forme de décrochage.

L'importance du choix à faire pour l'élève de troisième secondaire et la continuité avec la première et la deuxième secondaire justifient cette demande. La mathématique est tout autant une matière de base en troisième secondaire qu'elle l'est en première et en deuxième secondaire. À cet égard, la mathématique requiert un suivi plus régulier et d'autant plus grand que nous travaillons avec des adolescents.

A 3 : Mettre à la disposition des enseignantes et des enseignants une épreuve diagnostique de mathématique applicable au début de la quatrième année du secondaire.

L'épreuve diagnostique est un outil offert aux enseignantes et aux enseignants qui servira à déceler en temps opportun les forces et les faiblesses des élèves et à juger des correctifs à apporter. Cette épreuve se situerait à un tournant important, soit au début du second cycle du secondaire.

Organisation scolaire du secondaire

Répartition des cycles

Concernant la répartition des cycles de l'enseignement secondaire, nous sommes d'accord avec la nouvelle répartition des cycles d'études proposée dans votre document en page 21.

Une telle répartition n'est qu'une confirmation de la réalité actuelle dans l'enseignement de la mathématique au secondaire. En effet, à cause des deux cours de base offerts à la fois en quatrième et en cinquième année du secondaire, les milieux actuels dispensant l'enseignement secondaire ont tendance à associer la troisième année du secondaire avec le premier cycle.

Traits caractéristiques du premier cycle du secondaire

En ce qui concerne les traits caractéristiques du premier cycle du secondaire, nous désirons vous faire part des actions déjà entreprises par le milieu suite au processus de réaménagement des programmes de mathématique au secondaire actuellement en cours.

Les traits caractéristiques du premier cycle du secondaire seront formulés par rapport aux points suivants: le pont avec le primaire, la formation de base en mathématique au secondaire, la capacité de l'école à susciter l'intérêt et la motivation des élèves du secondaire dans l'enseignement de la mathématique, la formation de qualité en mathématique et enfin, l'évaluation des apprentissages des élèves.

1. **Pont avec le primaire dans l'enseignement de la mathématique**

Le programme réaménagé de mathématique 068-116 actualise l'harmonisation entre l'ordre d'enseignement primaire et l'ordre d'enseignement secondaire dans les textes et dans la réalité de la classe.

2. **Formation de base**

Vous signalez dans le document le faible degré d'acquisition des compétences dites générales chez les élèves actuels du secondaire.

Dans le processus de réaménagement des programmes de mathématique, un des deux principes pédagogiques vise le processus de résolution de problèmes à toutes les étapes de l'apprentissage.

En favorisant le processus de résolution de problèmes à toutes les étapes de l'apprentissage, les programmes réaménagés de mathématique au secondaire visent justement à augmenter le degré d'acquisition de plusieurs compétences de base dont notamment ***"la capacité d'analyse et de synthèse, le sens du travail méthodique et discipliné, la capacité de recueillir et d'interpréter l'information".***[7]

3. **Capacité de l'école à susciter l'intérêt et la motivation des jeunes**

De plus, le réaménagement des programmes de mathématique actuellement en cours préconise un deuxième principe pédagogique qui est de favoriser la participation active de l'élève à son apprentissage. Ce principe pédagogique, de nature à susciter l'intérêt et la motivation des jeunes, représente, à notre avis, la base essentielle de tout apprentissage.

Cette participation active de l'élève se fait et se fera à partir de situations de problèmes signifiantes et reliées à un contexte réel ou réaliste.

4. **Formation de qualité**

Puisqu'il nous apparaît important de donner à tous les élèves une formation générale de qualité, les programmes de mathématique du secondaire doivent permettre à l'élève l'atteinte d'un haut niveau de performance correspondant ainsi ***"aux exigences de la société du savoir dans laquelle nous sommes déjà entrés".***[8]

7 Document "Faire avancer l'école", novembre 1993, p. 19
8 Document "Faire avancer l'école", novembre 1993, p. 18

Nous sommes en mesure de constater actuellement les effets positifs des actions entreprises dans l'enseignement de la mathématique au secondaire durant les dernières années: nos jeunes québécois et québécoises se classent très bien lors d'études comparatives sur le plan canadien et international. Il serait dommageable qu'une réforme de l'enseignement secondaire vienne annihiler les efforts déployés dans le passé.

Groupes stables d'élèves

En ce qui concerne la proposition de former des groupes d'élèves stables sous la responsabilité principale d'un titulaire ou d'un tuteur, nous nous posons plusieurs questions qui, pour l'instant, demeurent sans réponse:

1. **La proposition d'un modèle unique d'organisation pour toutes les classes du premier cycle du secondaire (groupes d'élèves stables) ne vient-elle pas en contradiction avec les propos tenus dans votre document ?**

   "la demande est forte pour un accroissement de la souplesse et de la latitude, afin de permettre aux responsables, aux enseignants et aux enseignantes de répondre sur place, avec originalité et à-propos, aux besoins de leur école et de leur milieu".[9]

2. **Avec la formation de groupes stables, qu'adviendra-t-il de l'élève qui échoue dans l'apprentissage de ses matières de base ?**

   Cet élève sera-t-il promu quand même à un degré supérieur ou devra-t-il redoubler son année ?

   Actuellement, des élèves peuvent reprendre une matière de base tout en poursuivant leurs apprentissages à un niveau supérieur; ceci nous semble impossible avec des groupes d'élèves stables.

   Bien sûr, dans les grandes écoles secondaires, on pourrait organiser des groupes d'un certain niveau avec des cours de français, de mathématique ou d'anglais d'un niveau inférieur, mais ceci nous semble impossible dans la plupart des écoles secondaires actuelles.

[9] Document "Faire avancer l'école", novembre 1993, p. 10

3. **La formation de groupes d'élèves stables est-elle le meilleur moyen d'assurer la réussite de nos élèves en mathématique ?**

L'état actuel des études et des expériences sur le sujet ne nous semble pas concluant.

4. **Face à l'importance de ne pas axer la formation en mathématique sur la seule acquisition de connaissances mais sur le développement d'habiletés en mathématique (savoir-faire), n'est-il pas important de s'assurer de la compétence de l'enseignement ?**

Nous croyons que, en transformant un spécialiste en généraliste, l'on risque de créer des lacunes dans la formation de l'élève.

En créant le titulariat jusqu'en troisième secondaire, des élèves ne risquent-ils pas de faire tous leurs apprentissages de la mathématique au premier cycle sans rencontrer un enseignant ou une enseignante qui ait la formation nécessaire afin de permettre à l'élève l'acquisition et le développement des habiletés propres à la mathématique ?

Un généraliste peut sans doute enseigner les contenus mathématiques au premier cycle du secondaire mais pourra-t-il favoriser un véritable développement des habiletés s'il n'a pas reçu la formation requise en ce sens ? La question se pose aussi pour les autres matières enseignées par un généraliste du premier cycle du secondaire.

5. **Advenant que le modèle de titulariat ou de tuteur soit retenu, ne serait-il pas primordial d'assurer aux titulaires ou aux tuteurs une solide formation en mathématique ?**

Nous sommes pour la formation générale de base mais pas au détriment de la mathématique.

Actuellement, les personnes qui nous semblent les plus compétentes pour assurer une telle formation sont les conseillers et les conseillères pédagogiques en mathématique.

Si nous visons une réussite de qualité, il sera essentiel d'injecter les ressources financières nécessaires à la formation continue des enseignants et des enseignantes.

Les règles de sanction

«La réussite serait obligatoire dans les matières suivantes:

- **langue maternelle de 5e,**
- **langue seconde de 5e,**
- **mathématiques de 5e,**
- **sciences physiques de 4e,**
- **histoire du Québec et du Canada de 4e»**[10]

Les membres du G.R.M.S. réitèrent leur position à l'effet que la réussite d'un cours de mathématique de cinquième secondaire soit obligatoire pour l'obtention d'un DES (514 ou 536). Toutefois nous n'endossons pas l'avenue de remplacer le cours de cinquième secondaire par un cours équivalent de quatrième secondaire (436) et ce pour les raisons suivantes:

1. Pourquoi marginaliser la mathématique qui a été reconnue comme langage de base au même titre que la langue maternelle et la langue seconde ? Dans ces deux dernières, vous exigez la réussite de la cinquième secondaire et ce sans aucune équivalence, aucun compromis. Pourquoi n'en est-il pas de même de la mathématique ?

2. En 1991, 53 % des programmes de cégep exigeaient au moins la réussite du cours de mathématique 434. La situation n'a guère évolué depuis le remaniement transitoire (Math 436). Comment peut-on interpréter qu'un programme (416-514) conçu pour 60 % de la clientèle n'en recrute que 30 % ? Le programme à option (436-536) n'a pas été conçu pour toute cette proportion d'élèves qui s'y retrouvent (62 %). Si on accepte le cours de mathématique 436 comme un cours de cinquième secondaire, on continue à perpétuer cette situation que personne n'a d'intérêt à maintenir telle quelle.

Préalables

Il y a sûrement lieu de se questionner quant aux compétences nécessaires pour l'admissibilité aux différents cours du CÉGEP (exemple: exiger la réussite du cours de mathématique 436 pour l'admission en techniques policières).

Pourquoi les collèges se servent-ils de la réussite en mathématique 436 et/ou 536 comme critère de sélection dans des profils où le contenu de ces cours n'est pas nécessairement pertinent ?

10 Document "Faire avancer l'école", novembre 1993, p. 26

Il nous semble que, dans les programmes où l'on ne peut démontrer la nécessité de ce contenu algébrique, d'autres critères de sélection seraient bien plus valables. On peut sûrement vérifier la capacité d'analyse et de synthèse ou l'efficacité des méthodes de travail d'un élève autrement que par la mathématique 436 ou 536.

Quand donc considérerons-nous le cours de base (416-514) comme valable pour tous les futurs citoyens qui ne se dirigent pas vers la voie de la culture scientifique ?

Gestion pédagogique de l'école

Nous reviendrons dans ce dernier chapitre, sur certaines orientations de base du document.

Sous la rubrique «Une nouvelle étape» nous lisons,

> ***«c'est ainsi que la plupart des écoles sont en train de devenir plus attentives aux divers facteurs qui contribuent à la réussite: meilleur accompagnement des élèves, aide aux devoirs et aux leçons, formules diverses de rattrapage, motivation des enseignants et concertation avec la direction, dynamisme dans la vie scolaire, soutien particulier aux élèves en difficulté, participation et appui des parents.***[11]

Nous sommes d'accord et nous constatons aussi que les écoles, après avoir longtemps déploré la cause des échecs, sont maintenant beaucoup plus attentives aux facteurs de la réussite. Cependant, permettez-nous de vous rappeler certaines interrogations et de formuler certaines suggestions à ce niveau.

Meilleur accompagnement des élèves ... Titulariat ? Tutorat ? Les enseignantes et les enseignants ont-ils été formés en conséquence ? On ne s'improvise pas titulaire ou tuteur. Il faudra prévoir pour les spécialistes que nous sommes depuis plusieurs années, une formation adéquate avant que nous puissions jouer ce nouveau rôle.

Motivation des enseignantes et enseignants. Vous touchez à notre avis à un point très sensible. Et nous sommes fiers que vous osiez en parler. Effectivement, la motivation du personnel enseignant est à maintenir à un niveau élevé. Car comment motiver si on ne l'est pas soi-même ? Il est bien connu qu'on ne peut donner

[11] Document "Faire avancer l'école", novembre 1993, p. 3

ce qu'on n'a pas. Plusieurs enseignantes et enseignants sentent que leurs méthodes, jadis excellentes, collent moins à la réalité des jeunes d'aujourd'hui et apprécieraient que leur soient offertes, comme cela se fait dans d'autres domaines, des possibilités de ressourcement.

Nous souhaitons donc que l'on se penche sur ce besoin urgent et que soit mis sur pied un vaste programme d'éducation continue axé, non sur les contenus cette fois, mais sur des nouvelles techniques d'approches des jeunes d'aujourd'hui. Un programme qui favoriserait aussi le développement d'une pédagogie basée plutôt sur le questionnement et sur l'implication des élèves à leur apprentissage que sur la communication magistrale des savoirs. L'école de demain ne peut être calquée sur celle d'hier, sinon le fossé entre les générations impliquées ne cessera de s'élargir.

Vous insistez aussi, dans ce document, et à plusieurs reprises, sur l'importance d'assurer à «ces artisans de première ligne» que sont les enseignantes et les enseignants, «la possibilité d'assumer pleinement leur responsabilité professionnelle auprès de leurs élèves»:

> ***«Les éducateurs et les éducatrices de première ligne doivent retrouver une plus grande maîtrise des aspects fondamentaux de la vie scolaire que sont les contenus et les méthodes d'enseignement, ainsi que l'évaluation de la performance de leurs élèves».***[12]

Nous nous questionnons sur la portée de cet objectif. Les enseignantes et les enseignants que nous représentons, tout comme les autres probablement, veulent participer à tous ces processus mais ne veulent surtout pas en être les seuls responsables. Pour nous, il est évident que les contenus et les orientations d'un programme sont d'abord du ressort du Ministère de l'Éducation, sinon les curriculums pourraient différer considérablement d'une région à l'autre, voire même d'une école à l'autre. L'évaluation ne peut également reposer sur la seule responsabilité des enseignantes et des enseignants: nous apprécions et accroîtrions le rôle du Ministère de l'Éducation dans ce domaine et nous trouvons indispensable le rôle que jouent les conseillers pédagogiques, autant en évaluation qu'en planification. Etre considéré comme professionnel nous comble. Cependant, ce vocable ne nous donne pas les compétences que nous n'avons pas. Qui d'entre nous a été formé en évaluation entre autres ? Beaucoup de travail fut jusqu'à maintenant accompli mais il en reste encore beaucoup à faire.

La tâche d'enseignement est déjà très lourde et le défi des années 2000 dans cette profession exigera beaucoup des «artisans de première ligne». Il nous faut donc être assurés que les supports jusqu'ici acquis soient conservés et même augmentés. C'est à ce prix, Madame, que l'école augmentera sa «capacité de susciter l'intérêt des jeunes» et que tous ensemble, nous pourrons atteindre les objectifs fixés, entre autres, un taux de diplomation élevé.

12 Document "Faire avancer l'école", novembre 1993, p. 7